

QUAND L'ECOLE RESISTE : RESILIENCE PEDAGOGIQUE ET CONTINUITE EDUCATIVE DANS LES REGIONS TCHADIENNES EN CRISE

SEURGONDA PATEDJORE SOUDY Jonas

Université de N'Djaména, Tchad

Mail : foovourne@yahoo.fr.

SANODJI YONBEL Abiathar

Université de N'Djaména, Tchad

Mail : sanabia2@yahoo.fr

Résumé

Le Tchad fait partie des pays les plus affectés par les crises sécuritaires en Afrique centrale et sahélienne. Depuis 2015, les attaques de Boko Haram dans le bassin du Lac Tchad, auxquelles s'ajoutent les tensions intercommunautaires à l'Est et les afflux de réfugiés soudanais depuis 2023, ont entraîné la fermeture de centaines d'écoles et privé des centaines de milliers d'enfants de leur droit à l'éducation. Dans ce contexte de rupture institutionnelle répétée, des enseignants continuent pourtant d'enseigner, mobilisant des ressources individuelles, communautaires et culturelles que la littérature académique tchadienne n'a pas encore documentées avec la rigueur qu'elles méritent. Cet article, fondé sur une revue critique narrative de la littérature scientifique et des rapports institutionnels disponibles, adopte le plan IMRAD (Introduction, Méthodologie, Résultats, Analyse et Discussion) pour examiner cette réalité sous deux angles complémentaires : la résilience enseignante comme compétence pédagogique construite en contexte de crise, et la continuité éducative comme enjeu institutionnel que les politiques publiques tchadiennes n'ont pas encore pleinement saisi. Les résultats de la revue établissent l'ampleur des fermetures d'écoles, documentent les pratiques de continuité déployées par les enseignants et les communautés, et mesurent les effets psychosociaux des conflits sur les acteurs de l'éducation. L'analyse et la discussion plaident pour une refondation des politiques éducatives d'urgence au Tchad, centrée sur l'enseignant comme acteur de la résilience plutôt que comme victime du système.

Mots-clés : *résilience enseignante ; continuité éducative ; éducation en situations d'urgence ; conflit armé et Boko Haram, Lac Tchad.*

Abstract

Chad is one of the countries most affected by security crises in Central and Sahelian Africa. Since 2015, Boko Haram attacks in the Lake Chad Basin, combined with intercommunal tensions in the East and the influx of Sudanese refugees since 2023, have led to the closure of hundreds of schools and deprived hundreds of thousands of children of their right to education. In this context of repeated institutional disruption, teachers continue to teach, mobilising individual, community, and cultural resources that Chadian academic literature has not yet documented with the rigour they deserve. Drawing on a critical narrative review of the available scientific literature and institutional reports, this article adopts the IMRAD framework to examine this reality from two complementary angles: teacher resilience as a pedagogical competence built in crisis contexts, and educational continuity as an institutional challenge

that Chadian public policies have not yet fully grasped. The review results establish the extent of school closures, document the continuity practices deployed by teachers and communities, and measure the psychosocial effects of conflicts on educational actors. The analysis and discussion advocate for a refoundation of emergency education policies in Chad, centred on the teacher as an actor of resilience rather than as a victim of the system.

Keywords: *teacher resilience; educational continuity; education in emergencies; armed conflict and Boko Haram; Lake Chad.*

Introduction

Il y a quelque chose d'obstination humaine dans le geste de l'enseignant qui continue à enseigner quand tout, autour de lui, s'effondre. Quand les élèves ont fui. Quand l'école est fermée, parfois détruite. Quand la menace est réelle et que la prudence recommanderait le silence. Ce geste, banal en apparence, est en réalité l'un des actes de résistance les plus significatifs que produit une société en crise : il dit que l'avenir mérite encore d'être préparé, que la transmission des savoirs est plus forte que la peur, que la communauté reste vivante tant qu'elle s'éduque. C'est ce geste, trop peu documenté et trop peu reconnu, que cet article s'efforce d'examiner dans le contexte des régions tchadiennes affectées par les conflits armés et les déplacements de populations.

Le Tchad est l'un des pays les plus vulnérables aux crises sécuritaires en Afrique. Sa position géographique au carrefour de zones d'instabilité (Sahel à l'ouest, Soudan à l'est, République centrafricaine au sud, Libye au nord) en fait un territoire exposé à des chocs répétés dont les effets sur le système éducatif sont documentés mais rarement analysés dans leur profondeur. Depuis 2015, les attaques du groupe djihadiste Boko Haram dans le bassin du Lac Tchad ont provoqué le déplacement de près de 200 000 personnes et endommagé l'économie régionale de façon durable (World Vision International, 2019). Le conflit soudanais déclenché en avril 2023 a provoqué un afflux exceptionnel de réfugiés à l'Est du pays, aggravant considérablement des besoins éducatifs qui s'avéraient déjà difficiles à couvrir (UNICEF Tchad, 2024). Et au-delà des conflits armés, les inondations dévastatrices liées au changement climatique détruisent chaque année des infrastructures scolaires que l'État tchadien n'a pas les moyens de reconstruire rapidement.

Face à ces ruptures répétées, la réponse institutionnelle a longtemps été pensée en termes d'urgence humanitaire : reconstruire les bâtiments, distribuer des manuels, ouvrir des espaces temporaires

d'apprentissage, déployer des enseignants dans les camps de réfugiés. Ces réponses sont nécessaires. Elles sont aussi insuffisantes, parce qu'elles ignorent une réalité que les praticiens de terrain observent quotidiennement : dans les zones de conflit tchadiennes, des enseignants continuent d'enseigner bien avant que les institutions humanitaires ne se déploient, bien après que les financements d'urgence se sont taris, et souvent dans des conditions que les cadres normatifs internationaux n'auraient pas imaginées.

La problématique de cet article peut être formulée en deux questions complémentaires. La première est empirique : que font concrètement les enseignants tchadiens pour maintenir une continuité éducative dans les zones affectées par les conflits, et quelles ressources mobilisent-ils pour cela ? La seconde est politique : dans quelle mesure les politiques éducatives d'urgence au Tchad reconnaissent-elles et soutiennent-elles ces pratiques de résilience, et quelles réformes permettraient de passer d'une réponse humanitaire réactive à une politique éducative proactive sensible aux conflits ?

Ce sont ces questions qui nous a amenés à la formulation du présent sujet d'étude intitulé ; « quand l'école résiste ; résilience enseignante et continuité éducative dans les régions en crise ».

Pour répondre à ces questions, cet article mobilise une revue critique narrative de la littérature scientifique disponible sur l'éducation en situation d'urgence en Afrique et au Tchad, en croisant les apports des Sciences de l'Education, de la psychologie de la résilience, de l'anthropologie éducative et des politiques éducatives comparées. Il adopte le plan IMRAD qui permet de distinguer clairement les faits établis de leur interprétation. L'article est organisé comme suit : un ancrage contextuel situe le système éducatif tchadien dans le paysage des crises régionales ; la méthodologie précise les choix opérés ; les résultats présentent les données disponibles sur les fermetures d'écoles, les pratiques de continuité et les effets psychosociaux des conflits ; l'analyse et la discussion en tirent les implications pour les politiques éducatives ; une conclusion formule des recommandations opérationnelles.

Avant d'aborder le contexte de l'étude, il importe de dire un mot sur la portée et les limites de cet article. La résilience enseignante en contexte de conflit est un objet d'étude qui résiste aux méthodes quantitatives classiques : elle se vit dans des espaces informels, s'exprime dans des gestes quotidiens et implique des acteurs dont la sécurité peut

être compromise par leur identification. Les données disponibles sur le Tchad spécifiquement sont fragmentaires et souvent produites par des acteurs humanitaires dont les intérêts ne coïncident pas toujours avec les exigences de la recherche académique. Ces limites ne disqualifient pas l'exercice : elles en définissent l'honnêteté et en signalent les perspectives de développement.

I. Contexte : l'éducation face aux conflits au Tchad et en Afrique

La cartographie de l'insécurité et ses effets sur l'éducation au Tchad, la rupture éducative due aux fermetures des écoles, les déplacements des enfants et les destructions des structures éducatives, l'éducation en situation d'urgence, les acteurs humanitaires dans le secteur éducatif tchadien sont les éléments qui justifient le contexte de l'étude.

1.1. Géographie de l'insécurité et ses effets sur l'éducation

Comprendre les défis de l'éducation en zone de conflit au Tchad suppose de saisir d'abord la géographie particulière de l'insécurité dans ce pays. Le Tchad n'est pas un pays en guerre au sens conventionnel du terme : il est un pays de crises multiples, superposées et de nature différente, dont les effets sur le système éducatif varient selon les régions et les périodes. On distingue schématiquement trois foyers principaux d'insécurité aux effets éducatifs répertoriés.

Le premier est le bassin du Lac Tchad, où les activités de Boko Haram affectent la province du Lac depuis 2015. Depuis cette date, les attaques ont fait des centaines de morts, provoqué le déplacement de près de 200 000 personnes et endommagé durablement l'économie régionale (World Vision International, 2019). Les écoles constituent des cibles délibérées : elles sont brûlées, occupées comme bases militaires ou simplement fermées par les autorités locales pour protéger les élèves et les enseignants. L'UNICEF (2024) signale que plus de 3 millions d'enfants tchadiens sont hors de l'école, une proportion significative d'entre eux se trouvant dans les zones d'insécurité.

Le second foyer est la région de l'Est (Ouaddaï, Sila, Wadi Fira), directement exposée aux conséquences du conflit soudanais. Depuis avril 2023, le Tchad est devenu le pays accueillant le plus grand nombre de nouveaux réfugiés soudanais au monde, avec des dizaines de milliers d'arrivées hebdomadaires enregistrées en juillet 2023 (OMS/OCHA,

2023). Cette pression démographique soudaine sur des infrastructures scolaires déjà insuffisantes crée des situations de rupture éducative pour les enfants réfugiés et pour les communautés hôtes dont les écoles sont saturées.

Le troisième, facteur moins souvent désigné comme un facteur de conflit mais aux effets éducatifs tout aussi dévastateurs, est le changement climatique. L'UNICEF Tchad (2024) signale que les inondations dévastatrices qui frappent le pays chaque saison des pluies détruisent des infrastructures et équipements scolaires, privant des milliers d'enfants d'écoles que leurs communautés avaient parfois mis des années à construire. Ce facteur climatique superpose ses effets aux tensions sécuritaires dans certaines régions, produisant des situations de vulnérabilité cumulée particulièrement difficiles à gérer.

1.2. Les données de la rupture éducative : fermetures, déplacements et destructions

Les données disponibles sur les fermetures d'écoles au Tchad en lien avec l'insécurité dessinent un tableau préoccupant, même si leur précision laisse à désirer en raison des difficultés de collecte dans les zones affectées. Le rapport de l'UNICEF (2019) sur l'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et Centrale établit qu'en juin 2019, 9 272 écoles étaient fermées ou non opérationnelles dans huit pays de la région en raison de l'insécurité, dont le Tchad, soit trois fois le nombre enregistré à la fin de 2017. Plus de 1,9 million d'enfants avaient été chassés de leur école dans la région.

Le conflit du bassin du Lac Tchad a eu des effets particulièrement sévères dans les départements directement exposés. Les populations déplacées internes (PDI) se retrouvent dans des situations où l'accès à l'éducation est doublement compromis : d'un côté, les écoles de leurs zones d'origine sont fermées ou détruites ; de l'autre, les écoles des zones d'accueil sont saturées et peu équipées pour intégrer des enfants traumatisés et souvent non francophones. Le tableau de bord éducatif du Cluster Éducation Tchad (2024) documente ces situations de manière mensuelle, offrant une photographie de l'état des lieux des écoles affectées qui constitue la source de données la plus récente disponible en accès public.

Le flux de réfugiés soudanais depuis avril 2023 a ajouté une dimension supplémentaire à cette rupture éducative. Le rapport de

situation de l'OMS et d'OCHA (2023) signale que plus de 329 000 réfugiés soudanais étaient enregistrés dans l'Est du Tchad au 23 juillet 2023, dont 55 % d'enfants. L'UNICEF Tchad (2024) précise que cette crise accroît *« considérablement et dans l'urgence les besoins d'éducation des nombreux enfants réfugiés et déplacés internes dont la prise en charge s'avérerait déjà difficile »*. Ces chiffres ne sont pas des abstractions statistiques : ils représentent des centaines de milliers d'enfants dont l'avenir scolaire est interrompu, parfois pour des années.

1.3. Le cadre international de référence : l'éducation en situations d'urgence

L'éducation en situations d'urgence (ESU) est reconnue comme un droit fondamental par le droit international humanitaire et par les Objectifs de développement durable (ODD 4). Le cadre de référence le plus opérationnel en la matière est celui des Normes minimales pour l'éducation de l'INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies), dont la quatrième édition, publiée en 2024, constitue le document de référence le plus récent et le plus complet disponible. Ces Normes couvrent cinq domaines : la politique éducative, l'accès et l'environnement d'apprentissage, l'enseignement et l'apprentissage, les enseignants et autres personnels éducatifs, et la coordination.

La dernière édition des Normes INEE (2024) introduit plusieurs évolutions significatives, dont la reconnaissance explicite que *« la qualité de l'éducation apporte une protection physique, psychosociale et cognitive qui peut sauver et maintenir des vies en situation d'urgence »* (INEE, 2024). Elle accorde une place centrale au bien-être des enseignants et à leur accès à un soutien en santé mentale et en soutien psychosocial, reconnaissant implicitement que les enseignants ne peuvent pas être des agents de la résilience éducative si leur propre résilience n'est pas soutenue. Cette reconnaissance constitue un changement de paradigme important par rapport aux éditions précédentes, qui se concentraient davantage sur les infrastructures et les contenus que sur les acteurs.

Le Tchad participe aux mécanismes internationaux de coordination de l'ESU : le Cluster Éducation, coordonné par l'UNICEF, rassemble les acteurs gouvernementaux et humanitaires pour planifier et coordonner les réponses éducatives dans les zones affectées. La plateforme numérique ImaginEcole, lancée en 2021 avec l'appui de la CONFEMEN, de l'UNESCO et du PME, inclut le Tchad parmi ses dix

pays partenaires d'Afrique de l'Ouest et Centrale, offrant des ressources pédagogiques en ligne pour assurer la continuité éducative en période de crise (UNESCO, 2021). Ces dispositifs existent, ils fonctionnent partiellement, mais leur portée reste limitée par les déficits d'infrastructure numérique dans les zones les plus affectées.

1.4. Les acteurs humanitaires dans le secteur éducatif tchadien

Le paysage des acteurs humanitaires engagés dans l'éducation d'urgence au Tchad est dense et hétérogène. L'UNICEF, agence chef de file du Cluster Éducation, joue un rôle central de coordination et de financement. Des ONG internationales comme Save the Children, le Norwegian Refugee Council (NRC) et l'International Rescue Committee (IRC) mènent des programmes d'éducation d'urgence dans les zones affectées, notamment dans les camps de réfugiés de l'Est et dans les zones de déplacement du Lac Tchad. Le HCR finance des bourses d'études pour les réfugiés au niveau tertiaire (207 boursiers en 2023-2024 selon le Cluster Éducation Tchad, 2024). Plan International intervient pour protéger les filles et assurer leur maintien à l'école dans les zones de conflit.

Cette présence humanitaire est indispensable et ses contributions à la continuité éducative sont réelles. Elle présente néanmoins plusieurs limites structurelles que la littérature sur l'éducation en situations d'urgence a bien documentées. La première est la discontinuité des financements : les projets humanitaires sont généralement financés sur des cycles courts (six à dix-huit mois) qui correspondent très peu aux temps longs de la reconstruction éducative. La seconde est la tendance à des approches standardisées qui ignorent les spécificités culturelles et communautaires des populations victimes des conflits. La troisième est le risque de substitution : en prenant en charge des fonctions qui devraient relever de l'État, les acteurs humanitaires peuvent paradoxalement réduire les incitations de ce dernier à investir durablement dans l'éducation d'urgence.

II. Méthodologie

La méthodologie de l'étude se caractérise par la nature et justification de la revue critique narrative, les sources et constitution du corpus ainsi que les limites et les précautions épistémologiques.

II.1. Nature et justification de la revue critique narrative

Cet article s'appuie sur une revue critique narrative de la littérature scientifique et des données institutionnelles disponibles sur l'éducation en zones de conflit au Tchad et en Afrique subsaharienne. Cette approche, définie par Torracco (2005) et Grant et Booth (2009), est particulièrement adaptée à un objet d'étude qui exige de croiser plusieurs traditions disciplinaires que les revues spécialisées traitent habituellement de manière cloisonnée. Elle permet d'intégrer des données quantitatives (statistiques de fermetures d'écoles, nombre d'enfants déscolarisés) avec des analyses qualitatives (pratiques de résilience, effets psychosociaux, dynamiques communautaires) sans les aplatir dans un protocole unique.

II.2. Sources et constitution du corpus

Le corpus a été constitué à partir de plusieurs catégories de sources complémentaires. Les données humanitaires sur les fermetures d'écoles et les populations affectées proviennent des rapports de l'UNICEF Tchad, des tableaux de bord du Cluster Éducation Tchad et des rapports de situation de l'OCHA et du HCR. La littérature académique sur la résilience éducative en Afrique subsaharienne a été identifiée à partir de Cairn.info, d'IIEP Education4Resilience, de Google Scholar et d'OpenEdition, en ciblant les publications parues entre 2000 et 2025. Les cadres normatifs internationaux mobilisés comprennent les Normes minimales de l'INEE (2024), les Objectifs de développement durable et les conventions internationales sur le droit à l'éducation. Les travaux académiques tchadiens sur l'éducation et les conflits, notamment ceux de Abraham Dague (2025) sur la gouvernance scolaire, ont été recherchés spécifiquement sur Academia.edu et ResearchGate. Les sources défendant l'efficacité des approches institutionnelles classiques ont été intégrées en proportion équivalente aux sources valorisant les approches communautaires et centrées sur les acteurs.

II.3. Limites et précautions épistémologiques

La principale limite de cet article tient à la rareté des données empiriques de terrain sur les pratiques de résilience des enseignants tchadiens spécifiquement. La plupart des études disponibles portent sur des contextes d'Afrique de l'Ouest ou sur des situations de réfugiés dans des camps, qui ne correspondent pas exactement aux réalités des enseignants tchadiens maintenant des activités éducatives dans des villages affectés

par l'insécurité. Cette lacune est elle-même un résultat de la revue : elle signale l'absence presque totale de recherche académique produite sur et par les acteurs de l'éducation tchadienne en zone de conflit, et appelle des programmes de recherche spécifiques. Par précaution épistémologique, l'article distingue systématiquement les données directement issues du contexte tchadien de celles qui en sont extrapolées à partir d'autres contextes africains comparables.

III. Résultats

Les résultats de ces recherches sont présentés selon quatre dimensions : les données sur les fermetures d'écoles et les populations affectées au Tchad ; les pratiques de continuité éducative documentées ; les ressources communautaires mobilisées ; et les effets psychologiques des conflits sur les enseignants et les apprenants.

III.1. Les données sur les fermetures d'écoles et les populations affectées

Les données disponibles sur les fermetures d'écoles au Tchad, bien qu'imparfaites et souvent lacunaires, permettent de dessiner une image cohérente de l'ampleur du défi. Au niveau régional, l'UNICEF (2019) a établi qu'au Tchad comme dans les pays voisins du bassin du Lac Tchad, les écoles constituent des cibles délibérées ou des dommages collatéraux des conflits armés. Dans les zones camerounaises limitrophes du Lac Tchad directement comparables aux régions tchadiennes affectées, 50 % des établissements scolaires du département de Mayo-Sava étaient fermés pour raisons de sécurité lors de l'enquête de 2024 (Septentrion Echos, 2024). Cette donnée, bien que portant sur le Cameroun, illustre une réalité partagée dans le bassin du Lac Tchad.

Pour le Tchad directement, l'UNICEF Tchad (2024) établit que plus de 3 millions d'enfants sont hors de l'école, sans distinguer précisément la part imputable aux conflits de celle imputable à d'autres facteurs structurels. Le Cluster Éducation Tchad (2024) produit des rapports statistiques mensuels sur les écoles affectées par les crises (fermées, relocalisées, accueillant des déplacés internes), offrant la photographie la plus précise disponible en temps réel. La crise soudanaise de 2023 a ajouté 329 000 réfugiés à l'Est, dont 55 % d'enfants en âge scolaire, dans des régions où les infrastructures éducatives étaient déjà

saturées. Le taux de baisse d'instruction au Tchad est estimé à 94 % par la Banque Mondiale (2022), constitue le contexte de base dans lequel ces fermetures opèrent : l'école tchadienne était déjà en grande difficulté avant les crises sécuritaires et climatiques.

III.2. Les pratiques de continuité éducative : ce que font les enseignants quand l'institution défaille

La littérature disponible sur les pratiques de continuité éducative en zones de conflit africaines, complétée par les rapports de terrain des ONG actives au Tchad, permet d'identifier plusieurs catégories de pratiques que les enseignants déploient lorsque les structures institutionnelles font défaut. La première est l'enseignement informel à domicile ou en plein air : dans plusieurs zones du bassin du Lac Tchad, des enseignants ont continué à réunir des groupes d'enfants sous l'ombre des arbres, dans des maisons privées ou dans des mosquées, maintenant ainsi une forme d'activité éducative même après la fermeture officielle des écoles (Action Education, 2024). Ces pratiques informelles ne remplacent pas l'école institutionnalisée, mais elles maintiennent un lien avec l'apprentissage et préviennent le décrochage total.

La deuxième catégorie de pratiques est la réorganisation pédagogique en réponse aux contraintes de sécurité. Des enseignants rapportent avoir modifié leurs horaires (enseignement tôt le matin avant les périodes de risque élevé), leurs lieux (rotation entre plusieurs espaces pour éviter de constituer une cible fixe), et leurs groupes (fragmentation des classes en petits groupes plus mobiles). Ces adaptations, spontanées et non institutionnalisées, constituent des formes d'ingénierie pédagogique informelle remarquables qui mobilisent une intelligence contextuelle que les formations classiques n'ont pas préparée.

La troisième pratique documentée est l'intégration de contenus de soutien psychosocial dans l'enseignement ordinaire. Des enseignants formés par des ONG comme Plan International ou le NRC rapportent avoir intégré des activités de jeu, de narration et de dessin dans leurs cours pour aider les enfants à exprimer et à raconter leurs expériences traumatiques, tout en maintenant une continuité d'apprentissage dans les matières fondamentales. Cette pratique, qui correspond aux recommandations des Normes INEE (2024) sur le soutien psychosocial en situation d'urgence, se développe essentiellement dans les zones où

des ONG ont pu former des enseignants. Elle reste peu répandue dans les zones les plus isolées où aucun acteur humanitaire n'est présent.

III.3. Les ressources communautaires mobilisées

Les communautés tchadiennes affectées par les conflits ne sont pas de simples victimes passives de la rupture éducative. Plusieurs formes de mobilisation communautaire en faveur de la continuité éducative sont documentées dans la littérature sur les zones de conflit africaines, et des observations de terrain dans le bassin du Lac Tchad confirment leur pertinence dans le contexte tchadien. Les chefs traditionnels jouent souvent un rôle de protection et de légitimation de l'activité éducative : en garantissant publiquement la sécurité des enseignants et des élèves, ils permettent la reprise d'activités scolaires dans des zones où l'autorité de l'État est contestée ou absente.

Les parents d'élèves constituent une ressource complémentaire souvent sous-estimée. Dans plusieurs zones du Sahel affectées par les conflits, des comités de parents ont pris en charge le financement de maîtres communautaires supplémentaires, la construction d'abris temporaires et l'organisation du transport sécurisé des enfants vers les points d'enseignement, sans attendre l'intervention des institutions officielles. Ces initiatives témoignent d'une demande sociale réelle d'éducation qui résiste aux conditions les plus défavorables, et qui mériterait d'être davantage reconnue et soutenue par les politiques publiques.

La Stratégie éducative 2030 du Tchad (2020) reconnaît explicitement le rôle des maîtres communautaires, qui représentent 74 % du corps enseignant du primaire, comme des acteurs essentiels du système éducatif. En zone de conflit, cette position ambivalente des maîtres communautaires (indispensables mais précaires, enracinés dans les communautés mais sans protection institutionnelle) est à la fois une ressource (ils restent quand les fonctionnaires partent) et une vulnérabilité (ils n'ont pas bénéficié suffisamment de la formation et n'ont pas le statut nécessaires pour gérer des situations de crise).

III.4. Les effets psychologiques des conflits sur les enseignants et les apprenants

La dimension psychosociale de l'éducation en zone de conflit est la moins documentée dans la littérature disponible sur le Tchad, mais elle est sans doute la plus déterminante pour comprendre les capacités réelles de

résilience des acteurs éducatifs. Les Normes INEE (2024) établissent que *« la santé socio-émotionnelle des apprenants est aussi importante que la continuité de l'apprentissage »* et que *« les fermetures prolongées d'écoles peuvent entraîner non seulement une perte d'apprentissage, mais aussi des conséquences négatives pour le bien-être des enfants »*. Cette double dimension (cognitive et psychosociale) de l'impact des conflits sur l'éducation est désormais reconnue par l'ensemble des acteurs du secteur.

Pour les enseignants, les effets psychologiques des conflits sont moins documentés encore que pour les élèves, alors que ces enseignants sont en première ligne de la résilience éducative. La recherche conduite dans les camps de réfugiés de Minawao (Cameroun) sur les enseignants de réfugiés du bassin du Lac Tchad (Dague, 2025 ; étude citée dans Academia.edu) révèle que les *« attitudes et pratiques des enseignants, la qualité de la supervision et le suivi effectif des élèves par leurs parents apparaissent comme d'autres niches réelles »* de la résilience éducative. Ces résultats suggèrent que l'enseignant n'est pas seulement un transmetteur de savoirs en situation de crise : il est aussi un régulateur émotionnel, un agent de normalisation du quotidien et un symbole de la continuité sociale pour les enfants déplacés.

IV. Analyse et discussion

Les résultats présentés dans la section précédente appellent une interprétation critique qui en dégage la signification pour les acteurs de l'éducation tchadienne et pour les politiques publiques. Cette section adopte un registre délibérément interprétatif et analytique.

IV.1. La résilience enseignante comme compétence pédagogique à part entière

Le concept de résilience, issu de la psychologie du développement (Cyrulnik, 1999 ; Rutter, 1987) et progressivement transposé dans les Sciences de l'Éducation, désigne la capacité d'un individu ou d'un système à maintenir un fonctionnement acceptable face à des adversités significatives. Appliqué aux enseignants en zone de conflit, ce concept permet de penser la résilience non comme une qualité innée de certaines personnes (les « héros » de l'éducation en crise), mais comme une compétence qui se construit, s'apprend, se soutient et se perd selon les conditions institutionnelles et sociales dans lesquelles elle est exercée.

Cette perspective transforme profondément la manière dont on peut penser la formation et le soutien des enseignants en zones de conflit. Si la résilience est une compétence, elle peut être développée par une formation appropriée, renforcée par un accompagnement continu et fragilisé par l'isolement et le manque de ressources. Les pratiques d'adaptation pédagogique documentées dans les sections précédentes (enseignement informel, modification des horaires et des lieux, intégration du soutien psychosocial) ne sont pas le produit d'une intuition miraculeuse : elles sont le fruit d'une intelligence contextuelle que certains enseignants ont développée grâce à des formations spécifiques, à des échanges avec des pairs ou à une expérience accumulée dans des situations difficiles. La politique éducative d'urgence au Tchad devrait en tirer les conséquences : former les enseignants à ces compétences avant les crises, pas seulement en réaction contre elles.

IV.2. Ce que le conflit révèle du système éducatif tchadien en temps normal

Les situations de crise ont cette vertu analytique de révéler les fragilités que le fonctionnement ordinaire des institutions permet de masquer. Ce que la cartographie des effets des conflits sur l'éducation tchadienne révèle n'est pas seulement une crise d'urgence : c'est la fragilité structurelle d'un système qui, avant même les conflits, ne scolarisait pas trois millions d'enfants, affichait un taux de pauvreté des apprentissages de 94 %, et reposait sur 74 % d'enseignants sans statut ni formation formelle. Dans ce contexte, les conflits armés et les crises climatiques fonctionnent comme des amplificateurs de vulnérabilités préexistantes, et non comme des causes premières de la crise éducative.

Cette lecture systémique a une implication politique importante : la réponse à l'urgence éducative en zone de conflit ne peut pas être dissociée de la réforme structurelle du système éducatif tchadien dans son ensemble. Un système capable de scolariser tous les enfants tchadiens en temps normal, doté d'enseignants formés et correctement rémunérés, disposant d'infrastructures résilientes aux chocs, sera aussi un système capable de maintenir une continuité éducative minimale en temps de crise. À l'inverse, un système structurellement défaillant ne peut pas devenir résilient par la seule injection de ressources humanitaires d'urgence.

IV.3. Les limites des réponses institutionnelles classiques

Les réponses institutionnelles à la rupture éducative en zone de conflit ont été pensées, dans la grande majorité des cas, selon une logique de reconstruction : reconstruire les bâtiments, reconstituer les effectifs, redéployer les enseignants, reprendre les programmes habituels. Cette logique est cohérente dans des situations de crise brève et localisée. Elle devient inadéquate dans des contextes de crise prolongée et diffuse comme ceux que connaissent de nombreuses régions tchadiennes, où l'insécurité n'est pas un épisode mais une condition durable.

Le rapport de l'IIEP-UNESCO sur l'éducation, les violences et les conflits en Afrique subsaharienne (Cairn.info, 2010) notait déjà que « la communauté des chercheurs en sciences sociales n'a guère produit de travaux systématiques sur ce triptyque » et que « *les limites ouvrent la voie à un fort potentiel de recherches* ». Plus de quinze ans après ce constat, la situation reste largement similaire pour le Tchad : les données disponibles sont produites par des acteurs humanitaires, selon leurs propres catégories et pour leurs propres besoins de reporting, et non par des chercheurs engagés dans une démarche de compréhension des pratiques éducatives de terrain. Ce déficit de recherche académique sur l'éducation tchadienne en zone de conflit est en lui-même un obstacle à la conception de politiques pertinentes.

Par ailleurs, la dépendance aux financements humanitaires crée une volatilité des ressources éducatives qui contredit les besoins de long terme de la résilience. Quand un projet financé sur dix-huit mois se termine, les enseignants formés et les dispositifs mis en place disparaissent avec lui si aucune politique nationale n'a pris le relais. C'est ce cycle de construction et de destruction de la capacité institutionnelle locale que les politiques éducatives sensibles aux conflits doivent apprendre à briser.

V. Démarches possibles vers les meilleures solutions (Recommandations)

L'analyse conduite dans les sections précédentes converge vers quatre recommandations principales pour une politique éducative tchadienne réellement sensible et répondant délicatement aux conflits. La première est l'intégration de la préparation aux crises dans la formation initiale et continue des enseignants. Former les enseignants tchadiens à la gestion

pédagogique des situations de crise ou d'urgence (soutien psychosocial de base, adaptation des méthodes et des espaces, gestion de groupes traumatisés) avant que les crises ne surviennent est un investissement dont le retour est immédiat dès que la crise surgit. Cette formation doit être ancrée dans les réalités tchadiennes, pas importée de contextes étrangers.

La deuxième recommandation est la reconnaissance et la valorisation institutionnelles des maîtres communautaires comme acteurs de première ligne de la résilience éducative. Ces enseignants, qui représentent 74 % du corps enseignant primaire et qui restent dans les villages quand les fonctionnaires partent, méritent un statut, une rémunération et une formation adaptés à leur rôle réel. Le PRODEST, qui prévoit des formations d'enseignants, devrait intégrer explicitement une composante sur la préparation aux crises pour ces maîtres communautaires.

La troisième recommandation est la mise en place d'un système de données judicieuses sur l'éducation en zone de conflit, permettant de suivre en temps réel non seulement les fermetures d'écoles mais aussi les pratiques de continuité déployées par les enseignants et les communautés. Ce système, qui pourrait être piloté par le Cluster Éducation en collaboration avec le MENPC, permettrait à la fois d'améliorer la réponse humanitaire et de produire des données pour la recherche académique.

La quatrième recommandation est la construction d'un continuum entre la réponse humanitaire d'urgence et le développement éducatif à long terme. Le nexus humanitaire-développement, concept promu par l'OCDE et les Nations Unies pour réduire les lacunes entre les deux types d'interventions, doit se traduire concrètement dans le secteur éducatif tchadien par des mécanismes de financement flexibles permettant de maintenir les programmes éducatifs au-delà des cycles des projets humanitaires.

Enfin la cinquième recommandation est d'explorer les voies diplomatiques par anticipation pour éviter des situations de crises ou de conflits.

Conclusion

L'enseignant tchadien qui continue d'enseigner sous l'ombre d'un manguier après la fermeture de son école, qui réunit dix enfants dans sa maison pour des raisons sécuritaires, qui intègre des activités de dessins et de jeux dans ses cours pour susciter de l'intérêt des enfants traumatisés à retrouver un équilibre psychologique — cet enseignant ne fait pas seulement son travail dans des conditions difficiles. Il invente, dans l'urgence et avec les moyens du bord, une « pédagogie de la résilience » que la recherche académique et les politiques publiques ont systématiquement sous-estimée. C'est ici l'objet principal de cet article qui veut rendre à l'enseignant sa dignité intellectuelle et la visée politique de son action.

Les résultats de la revue conduite établissent plusieurs faits importants. Le premier est l'ampleur documentée des fermetures d'écoles et des ruptures éducatives liées aux conflits armés et aux crises climatiques au Tchad : plus de 3 millions d'enfants hors de l'école, des centaines de milliers de déplacés dont 55 % sont des enfants en âge scolaire, et un taux de faiblesse des apprentissages de 94 % qui constitue le sol de base dans lequel les crises creusent leurs ravages. Le second est la réalité, encore mal documentée, des pratiques de continuité éducative que des enseignants et des communautés déploient malgré et contre l'insécurité. Le troisième est l'insuffisance des réponses institutionnelles classiques, qui traitent l'urgence éducative comme un problème d'infrastructure plutôt que comme un défi pédagogique et humain. Enfin le quatrième est le manque de soutien social (prime de risque et de responsabilité, salaire modeste...) que le gouvernement tchadien doit apporter aux enseignants fonctionnaires de l'Etat ou aux maîtres communautaires engagés dans les zones de conflits.

L'analyse de ces résultats conduit à une affirmation centrale : « la résilience enseignante » n'est pas un don de la nature réservé à quelques individus exceptionnels. C'est une compétence qui se construit, se forme et se soutient. Une politique éducative d'urgence sérieuse au Tchad doit commencer par reconnaître cette réalité et en tirer les conséquences pratiques : former les enseignants à la gestion pédagogique des crises avant qu'elles ne surviennent, former, valoriser, soutenir et motiver les maîtres communautaires qui sont en réalité les premiers et souvent les seuls acteurs de la continuité éducative dans les zones les plus affectées,

et construire un continuum entre l'urgence humanitaire et le développement éducatif de long terme.

Ce qui se joue dans les zones de conflits tchadiennes, au-delà de l'éducation elle-même, c'est la capacité d'une société à se perpétuer et à se projeter dans l'avenir en dépit des forces qui cherchent à la détruire. L'école, même réduite à un espace informel sous un arbre ou à un groupe de dix enfants dans une maison, est le signe que cette société n'a pas renoncé. L'enseignant qui fait ce choix, souvent au péril de sa sécurité et toujours au détriment de son confort, mérite mieux que l'indifférence institutionnelle. Il mérite d'être reconnu, formé, soutenu et protégé comme l'acteur central de la résilience éducative qu'il est déjà, sans que personne ne le lui ait demandé.

Les limites de cet article définissent un programme de recherche urgent. Des études de terrain sur les pratiques des enseignants tchadiens en zone de conflit, conduites par et avec des chercheurs tchadiens, sont indispensables pour produire les données réelles qui font actuellement défaut. Ces études alimenteraient des politiques éducatives mieux fondées, des formations mieux ciblées et une reconnaissance institutionnelle mieux méritée des acteurs éducatifs qui tiennent l'école debout quand tout s'effondre.

Références bibliographiques

Action Education, 2024. *Continuité éducative en zone de conflit en Afrique*. Action Education.

Banque mondiale, 2022. *Livre blanc sur le Sabel : Pauvreté des apprentissages*. Banque Mondiale.

Cluster Éducation Tchad, 2024. *Tableau de bord éducation — Fin d'année scolaire 2023/2024*. ReliefWeb.

CONFEMEN et UNESCO, 2021. *ImaginEcole : plateforme numérique pour la continuité pédagogique en période de crise — Réunion ministérielle*. UNESCO.

Cyrulnik Boris 1999. *Un merveilleux malheur*. Les Editions Odile Jacob.

Dague 2025. *Gouvernance scolaire et violences en milieu éducatif au Tchad : entre autorité fragilisée et tensions sociales*. Academia.edu.

- Grant & Booth Andrew**, 2009. “A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies”. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108.
- IIEP-UNESCO Education4Resilience**, 2010. *Éducation, violences et conflits en Afrique Subsaharienne*. Données d'enquête et hypothèses.
- INEE**, 2024. *Normes minimales pour l'éducation : Préparation, réponse, relèvement* (4e éd.). Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- OMS / OCHA**, 2023. *Rapport de situation hebdomadaire — Crise Est Tchad, 24 juillet 2023*. WHO / AFRO.
- Plan International France**, 2022. « Urgence : conflit du Lac Tchad. Plan International ».
- Rutter, M.** (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.
- Septentrion Echos**, 2024. *Bassin du Lac Tchad : au cœur de la crise, des milliers d'élèves abandonnent l'école*. Avril.
- Stratégie éducation 2030 Tchad**, 2020. *Une stratégie pour une éducation de qualité au Tchad*. UNHCR / MENPC.
- Torraco**, 2005. “Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples”. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367.
- UNICEF**, 2019. *L'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et centrale*. UNICEF.
- UNICEF Tchad**, 2024. *Éducation au Tchad*. UNICEF.
- UNESCO**, 2021. *Réunion ministérielle ImaginEcole*. UNESCO.
- World Vision International**, 2019. *Réponse urgence dans le bassin du Lac Tchad*.